

RECHERCHE
& FORMATION

Recherche et formation

57 | 2008
Le travail enseignant

De la professionnalisation à l'activité

Nouveaux regards sur le travail enseignant

From professionalization to activity: new perspectives on the teaching profession

De la profesionalización a la actividad : nuevas miradas sobre el trabajo docente

Von der Professionalisierung bis zur Tätigkeit. Neue Blicke auf die Lehrerarbeit

Françoise Lantheaume



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/800>

DOI : 10.4000/rechercheformation.800

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 22 avril 2008

Pagination : 9-22

ISBN : 978-2734-2-1108-2

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Françoise Lantheaume, « De la professionnalisation à l'activité », *Recherche et formation* [En ligne], 57 | 2008, mis en ligne le 22 avril 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/800> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.800

DE LA PROFESSIONNALISATION À L'ACTIVITÉ

NOUVEAUX REGARDS SUR LE TRAVAIL ENSEIGNANT

FRANÇOISE LANTHEAUME *

Résumé *La recherche en éducation, à suivre une approche sociohistorique, a peu analysé l'ordinaire du travail enseignant qui a surtout été considéré comme une cause d'échec des réformes ministérielles. La « professionnalisation » de la formation a, quant à elle, d'abord été une prescription volontariste destinée à moderniser la fonction, pour plus d'efficacité et de rationalité. La prise en compte des situations de travail et la critique du modèle de l'action rationnelle, venues d'autres champs de recherche, ont récemment ouvert de nouvelles perspectives.*

Mots clés : *professionnalisation, métier, travail enseignant, activité, sociologie de l'éducation.*

Introduction

9

« Professionnaliser les enseignants » est devenu un objectif de l'action publique depuis le rapport Bancel qui proposait de délimiter « les contours d'une professionnalité globale » (Bancel, 1989, p. 3). La loi d'orientation venait de créer les instruments de cette entreprise avec la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (universitarisation de la formation initiale, notion de compétence professionnelle). La professionnalisation préconisée devait rapprocher la formation et le travail, instaurer des stages en alternance et en situation, l'analyse des pratiques pédagogiques et un mémoire professionnel stimulant la réflexivité du futur professeur (Bancel, 1989, p. 9-10).

Cette préoccupation est toujours d'actualité comme en témoigne le récent rapport du Haut conseil à l'Éducation du 31 octobre 2006 préparant l'intégration des IUFM à

* - Françoise Lantheaume, université de Lyon, UMR « Éducation et Politiques » (Lyon II-INRP).
Francoise.Lantheaume@univ-lyon2.fr

l'université. Son premier principe est que « le professeur doit être un professionnel de l'enseignement de sa ou de ses disciplines à des groupes d'élèves » (p. 4). Afin d'améliorer la qualité de la formation et de l'enseignement, il définit un référentiel de dix compétences identiques pour tous les professeurs de l'enseignement primaire au lycée, « le niveau de maîtrise nécessaire en fin de formation initiale devant être précisément déterminé pour chacune des compétences » (p. 16). Ces préconisations font suite au « Rapport annexé à la loi pour l'avenir de l'École » de 2005 mettant en place un socle commun de compétences et de connaissances pour l'école obligatoire (primaire et collège). La diversité des domaines de compétences exigées s'est accrue entre 1989 et 2006, les compétences aussi.

La logique des compétences qui définit actuellement le métier concurrence celle des savoirs académiques, les deux logiques étant supposées non contradictoires. Les textes officiels et les dispositifs de formation ont redéfini le travail des enseignants et son accompagnement institutionnel afin de rendre le système scolaire plus efficace. Mais la réalité du travail a-t-elle été pour autant mise au centre de la formation ? En répétant une fois de plus qu'il faut « veiller à bien tenir compte des conditions effectives du travail de l'enseignant comme des objectifs fixés par la Nation, pour construire un référentiel complet et en lien étroit avec ce que la pratique du métier exige au quotidien », le rapport du HCE (2006, p. 21) souligne les difficultés rencontrées depuis plus de quinze ans.

La professionnalisation contre les insuffisances du travail

10

La volonté de professionnaliser les enseignants a émergé au moment où la démocratisation de l'enseignement semblait en panne et le collège unique en crise. Depuis les années 1980, les tâches des enseignants se sont diversifiées, la décentralisation et l'afflux de « nouveaux lycéens » ont conduit aux priorités définies par la loi d'Orientation de 1989 qui devait améliorer les résultats du système éducatif dans une situation de crise économique et sociale et d'internationalisation de politiques éducatives. Ministres, élus, inspection, syndicats, mouvements pédagogiques ont convergé (avec des projets hétérogènes) pour revaloriser la condition enseignante : élévation des qualifications et des rémunérations, rénovation de la formation, unification des divers corps enseignants (premier et second degrés). Cet ensemble de mesures, avec ses ruptures et ses continuités (Lang, 1999) devait construire le fer de lance d'une nouvelle étape de la démocratisation de l'éducation (van Zanten, 2000). La professionnalisation des enseignants est donc une question politique aux enjeux très divers.

Notons que, dans le cas français, en contradiction avec la sociologie fonctionnaliste

des professions (Chapoulie, 1973 ; Dubar, Tripié, 1998 ; Menger, 2003), c'est l'État lui-même qui a orienté un projet de « professionnalisation », porté ailleurs par une dynamique plus autonome. S'agissant de définir une « profession » au sens juridique et statutaire, les effets de cette politique ont plus relevé du « mythe » que de la réalité (Bourdoulle, 1993), car loin de constituer une unité organique, les enseignants représentent plutôt un « conglomérat de segments en compétition et en restructuration continue » (Bucher, Strauss, 1992, p. 68).

Dix ans plus tard, des progrès semblent perceptibles du côté des capacités d'adaptation, mais le métier n'a été ni unifié ni réellement transformé (Robert, Terral, 2000 ; Lang, 2005), même si la professionnalisation est devenue une grille de lecture dominante du travail enseignant pour les prescripteurs, les formateurs, voire les chercheurs. La conception du travail enseignant en a-t-elle pour autant été transformée ? Pour le savoir, un détour par l'histoire est nécessaire. En effet, l'étude rétrospective montre que le travail des enseignants a longtemps été l'objet d'une suspicion dont les traces demeurent vives. Le projet institutionnel de professionnalisation a explicitement été construit pour améliorer l'efficacité de l'école : le diagnostic imputait ses faiblesses aux enseignants, mal formés et insuffisamment compétents. Dans la recherche en éducation ou la littérature sur la formation, seulement deux aspects du travail semblaient alors être dignes de discours (Cros, 1993 ; Hassenforder, 1972 ; Ranjard, 1984 ; Vandenberghe, 1986 ; Wake *et al.*, 1979, etc.) : celui de l'innovation (exemplaire mais exceptionnelle) et celui du dysfonctionnement (dû à l'inertie ou au refus du changement). Travailler consisterait à appliquer les injonctions institutionnelles ou les préconisations de la formation ; analyser la « situation de travail » ne semble pas d'emblée nécessaire, même quand la formation s'intéresse aux interactions relationnelles, ou plus récemment aux pratiques de classe (Blanchard-Laville, Fablet, 1996 ; Altet, 2000).

La sociologie de l'éducation fait le choix de la réforme

En 1904, Durkheim assure à la Sorbonne le cours qui constitue la partie théorique du « stage pédagogique » pour les candidats à l'agrégation. Il élabore pour eux un cours sur l'histoire de l'enseignement secondaire en France (1) où il argumente en faveur de la réforme de 1902 qui crée des filières sans latin, réforme honnie par les agrégés de lettres dénonçant la mort programmée des humanités classiques. Durkheim justifie l'existence d'une formation pédagogique pour les professeurs du second degré par le

1 - Publié par les Presses universitaires de France en 1938 dans un ouvrage reprenant l'ensemble des vingt-deux cours sous le titre : *L'évolution pédagogique en France*. Sur les débats autour de la réforme de 1902, Martine Jey, *La littérature au lycée. L'invention d'une discipline 1880-1925*, Université de Metz : Klincksieck, 1998.

besoin de trouver une issue à ce qu'il qualifie de « crise grave » (p. 14) de l'enseignement secondaire. Pour Durkheim, « acquérir la science, ce n'est pas acquérir l'art de la communiquer » (p. 11). C'est le rôle de la pédagogie qui ainsi empêchera le travers essentiel, à savoir la répétition de la routine, les habitudes ennemies du progrès, et entretiendra chez les professeurs « un état de souplesse et de malléabilité qui leur permette de varier, d'évoluer, de s'adapter à la diversité des circonstances et des milieux » (p. 12). Le but de la formation est de développer la capacité de « réflexion » (mot qui revient comme un leitmotiv) du professeur, et la pédagogie est une arme contre l'immobilisme de l'enseignement, sa détestation de la nouveauté, son « miso-néisme » (p. 12). Puisque ce sont les professeurs qui mettent en œuvre les réformes, ils doivent être « en état de juger, d'apprécier ces prescriptions » (*id.* p. 10) et pour cela, acquérir une « culture pédagogique » leur donnant les moyens de faire de la prescription « une réalité ». Ainsi, « la science de l'éducation » définit sa mission à partir d'un diagnostic sévère. Selon Durkheim, qui rappelle qu'on « ne décrète pas l'idéal » (p. 14), la formation est là pour combler l'écart entre les habitudes inscrites dans la mémoire des anciens élèves ou étudiants devenus professeurs et les nouvelles prescriptions, en armant leurs capacités réflexives pour qu'ils appliquent intelligemment les directives officielles. La formation doit convaincre de la nécessité de faire évoluer les contenus et les pratiques. Durkheim se place ainsi résolument du côté d'une politique réformatrice, soulignant qu'elle sera réussie ou tenue en échec selon ce qu'en feront ou non les professeurs. Il initialise ainsi une posture qui sera largement adoptée par la sociologie de l'éducation. Et la postérité trouvera là de quoi argumenter à l'encontre du travail enseignant, pointé prioritairement comme obstacle au changement (par de nombreux politiques mais aussi par les militants des mouvements pédagogiques). La réflexion sur les pratiques est longtemps le fait des seules revues pédagogiques et disciplinaires (2).

Les enseignants mis en accusation : la réalité du travail occultée

Dans les années 1960, l'enquête sur les professeurs de lycée de Guy Vincent, constate l'assez faible homogénéité du « corps enseignant » malgré une préoccupation morale et intellectuelle commune et fait état d'un sentiment de déconsidération partagé (Vincent, 1967). Dans les années 1970, période de la massification du second degré, lorsqu'apparaît le terme générique « enseignant » (Hirschhorn, 1993), les chercheurs privilégient l'analyse des effets sociaux de la scolarisation et une vision structurelle. La question centrale de la sociologie critique est : « À quoi, à

2 - Particulièrement, *Le journal des instituteurs*, *L'école des Lettres* pour le secondaire, et *Les Cahiers pédagogiques* à partir de 1947.

qui sert l'éducation ? » (Bourricaud, 1975). Les enseignants, aveugles ou complices, partie prenante d'un système contribuant à la reproduction sociale, sont volontiers dénoncés pour leur résistance au changement : ils ont si bien intériorisés les structures institutionnelles fondées sur une hiérarchie des disciplines scolaires (Bourdieu, St Martin, 1975), qu'ils ne peuvent concevoir les pratiques nécessaires pour lutter contre l'exclusion sociale imputable à l'école.

La réalité du travail quotidien des enseignants est quasiment ignorée par une perspective sociologique dont l'outil premier est une statistique des corrélations (entre CSP d'origine des élèves et leur orientation, leurs redoublements, etc.), peu intéressée par les variations de contextes et de pratiques dans un système centralisé, perçu comme uniforme. Inversement, la réalité du travail enseignant décrite par des pédagogues (hors du champ scientifique) est le fait de militants ambitionnant de transformer le système de l'intérieur (pédagogie Freinet, pédagogie institutionnelle, etc.).

La question du travail dans la formation et les zones d'éducation prioritaire

Le thème des « pratiques professionnelles » des enseignants, se développe dans la formation continue à la fin des années 1980 (Altet, 1994). Du côté syndical, il est alors surtout question des « conditions » de travail. Celles-ci font l'objet d'un débat très largement encadré par des définitions statutaires. De fait, il y a eu convergence entre les approches institutionnelles et syndicales avec un recouvrement du travail par le statut. L'activité elle-même était renvoyée dans la zone de l'autonomie pédagogique dans laquelle ni l'institution ni les syndicats du second degré n'ont, pendant longtemps, estimé devoir produire une réflexion, porter des revendications. L'entrée par la question du travail subvertit les statuts puisqu'à statut différent ne correspond pas une activité différente. Or, au sein du syndicat majoritaire du second degré, il était plus facile de trouver un accord sur la défense du statut que sur les « pratiques pédagogiques ».

13

Dans les années 1980, la volonté de rationalisation et de professionnalisation entraîne certaines réformes qui ont pour but de changer les pratiques des enseignants toujours analysées, du point de vue des décideurs et experts, comme trop individualistes, routinières et globalement inadaptées. Ces réformes modifient les conditions d'exercice des enseignants dans le sens d'une diversification des tâches (projet, évaluation, orientation, partenariat, etc.) ; d'une exigence parfois paradoxale de plus grande autonomie et de respect d'une prescription pouvant être alternativement plus floue ou plus précise, nationale ou locale ; et dans le sens d'une refonte des programmes et de leur présentation dans une logique de compétences.

La formation continue du second degré suite à la création des Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN) en 1982, est conçue comme un outil d'accompagnement des réformes, contribuant à faire évoluer des pratiques professionnelles décrites par les responsables institutionnels et les tenants des pédagogies nouvelles comme trop ancrées dans le disciplinaire et peu adaptées à un public ne disposant plus de la même connivence culturelle.

La nouvelle formation initiale en IUFM souhaite rationaliser le travail enseignant et développer une culture générale commune mais la discipline d'enseignement reprend rapidement le dessus, selon une conception du travail enseignant partagée par la majorité des formateurs et de l'inspection. Les « analyses des pratiques » institutionnalisées « font parler » sur le travail mais cette discursivité reste souvent normative.

Le thème du travail apparaît dans des recherches en sciences de l'éducation sur les zones d'éducation prioritaires (Bautier *et al.*, 1992) : le travail... en équipe et le travail... des élèves commencent à être étudiés. L'impression laissée est cependant que les enseignants ne semblent travailler que dans les zones dites difficiles, lorsqu'ils doivent faire autre chose et autrement.

Des chercheurs posent la question du métier et de ses évolutions en relation avec la démocratisation (Beaud, Weber, 1992 ; Chatel *et al.*, 1994). Alain Léger analyse leurs attitudes, leurs comportements et « les critères du jugement professoral » (Léger, 1983) ; il affirme que « professeurs et instituteurs n'ont sans doute jamais été aussi distants socialement qu'aujourd'hui des élèves d'origine populaire » (Léger, 1985, p. 2) ; et il souligne la congruence entre caractéristiques des élèves et caractéristiques des professeurs selon les établissements ainsi que la « concurrence très vive pour la conquête des élèves les plus prestigieux » (Léger, 1985, p. 5). À la même date, d'autres dressent un portrait assez sombre de leur situation professionnelle, en appellent à une autonomie plus grande de l'établissement et à une auto-évaluation collective des enseignants (Hamon et Rotman, 1984). La recherche autant que la formation se préoccupent du travail des enseignants au travers de leur travail collectif décrit comme insuffisant et à développer dans le cadre de l'établissement. La démocratisation et la décentralisation conduisent les chercheurs à ouvrir la « boîte noire » qu'étaient les établissements et à s'intéresser de plus près aux enseignants.

De nouvelles approches qualitatives de l'école mais peu d'études sur le travail

La diffusion en France de l'interactionnisme et de l'ethnométhodologie contribue à l'essor des méthodes qualitatives prenant en compte la dimension locale : l'ethnogra-

phie de l'école se développe (Coulon, 1998 ; Woods, 1984 et 1990), de nouvelles conceptions de l'action sont mobilisées. Rompant avec la vision structurelle de la sociologie critique, la sociologie de l'éducation s'intéresse à l'établissement et à la classe : effet-établissement, effet-maître, interactions maître-élèves (cf. les travaux de l'IREDU ; Bressoux, 1994, etc.), fonctionnement des établissements (Derouet, 1992), évolution de la composition du corps professoral (Chapoulie, 1987), « pratiques des acteurs » (Perrenoud, Montandon, 1988), etc., sont autant d'objets d'étude. Ces travaux ainsi que les évaluations ministérielles font désormais apparaître l'école comme étant elle-même productrice d'inégalités, du fait des pratiques enseignantes et du fonctionnement des établissements. La question de la définition du travail des enseignants est abordée au prisme de leur professionnalisation et du fonctionnement local.

Des travaux sociologiques anglo-saxons et francophones cherchent à définir les caractéristiques de l'enseignant. Il est tout à tour présenté comme un bricoleur plus qu'un ingénieur (Huberman, 1989) ; un artisan avec des savoirs liés à la pratique (Pratte, Rury, 1991 ; Dubet, Martucelli, 1996) ; un artiste (Lortie, 1975 ; Wissot, 1979 ; Gage, 1978 ; Rubin, 1985). Qualification justifiée par Gage par le grand nombre de variables et d'interrelations qui fait de l'enseignement une activité « irréductible à toute formulation systématique » (Bourdoncle, 1993, p. 59) : l'intuition est prépondérante face à l'imprévisible.

La « sociologie des pratiques pédagogiques » défendue par Lise Demailly (1985) rencontre assez peu d'écho tout en rejoignant la préoccupation de Viviane Isambert-Jamati qui a ouvert la voie à une sociologie du curriculum articulant savoirs, structures sociales, institution, et soulignant la présence de valeurs incorporées dans les savoirs scolaires et dans leur transmission (1990).

15

Marie Duru-Bellat et Agnès van Zanten, dans leur ouvrage *Sociologie de l'école* (1992) consacrent un chapitre à « la profession enseignante » abordant le travail enseignant à travers les seules compétences requises et les relations entre groupes d'acteurs (hiérarchie, usagers). Dubet et Martucelli valorisent quant à eux les savoirs d'expérience tout en faisant référence à Lortie (1975) selon qui « le métier de professeur a toujours été caractérisé par une plus grande indétermination des tâches, il est plus proche d'un art [...] que d'une profession technique » (Dubet, Martucelli, 1996, p. 214). Ils affirment que « le métier de professeur ne consiste nullement à appliquer les règles et les normes d'un statut car [...] ce rôle ne permet pas de faire la classe » (*ibid.*, p. 227) du fait de la nécessité de « fabriquer une relation scolaire qui ne lui préexiste pas totalement » (*ibid.*), cette fabrication a une caractéristique personnelle forte.

De ces nouvelles recherches émerge, à la fin du ^{xx}^e siècle, une image plus composite de l'activité des enseignants, voire un « montage hétéroclite » (*ibid.*, p. 234) dont les diverses typologies peinent à faire le tour. L'ère du soupçon continue teinté cependant d'un peu de commisération à l'égard d'un groupe professionnel dont les conditions de travail sont désormais jugées difficiles du fait de tâches plus complexes surtout dans les quartiers populaires à forte présence d'élèves « issus de l'immigration ». L'idée d'un travail enseignant unifié car souvent confondu avec la fonction et recouvert par le statut, est battue en brèche : le contexte produit des différences et la montée de la précarité diversifie les statuts (vacataires, auxiliaires, etc.), les conditions de travail, le travail lui-même.

Logiques civiques et de l'efficacité ignorent le travail dans sa singularité

La perspective historique montre que l'égalité condition et la pratique des enseignants sur tout le territoire a constitué l'idéal civique : pendant longtemps la blouse, signe de l'égalisation apparente des conditions, vaut autant pour l'instituteur que pour les élèves. La prédominance de la conception civique a contribué à laisser le travail dans l'ombre. La massification du second degré et la décentralisation ont remis en cause cette logique. La diversification des conditions d'enseignement accrue par l'autonomie des établissements, par les politiques compensatoires et de projet, a été régulée en partie par des évaluations des performances des élèves et des établissements au moyen d'enquêtes régulières (3) et par le développement de la logique des compétences dans la formation. Mais la logique de l'efficacité et son souci de performances mesurables référées à des standards (de plus en plus définis au plan international depuis les années 1990), produit le même déni de la singularité de l'action que la logique civique, la diffusion de « bonnes pratiques » normatives en est l'illustration.

16

Par ailleurs, dans la littérature courante et scientifique sur le travail enseignant, le point de vue critique, parfois dénonciateur, reste dominant, et les témoignages d'enseignants sur leur expérience professionnelle, particulièrement nombreux en début d'année scolaire, sont plus souvent tirés du côté de la plainte, cette autre figure de la dénonciation quand elle n'est pas articulée à un projet de transformation. Dans tous les cas, c'est surtout ce qui ne marche pas qui est mis en avant, ce sont les ratés du travail qui sont visibles et pris pour objets d'étude.

3 - Depuis l'ancienne Direction de l'évaluation et de la prospective jusqu'à l'actuelle Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance en passant par la Direction de la programmation et du développement.

Le travail : un objet venu d'ailleurs

L'objet « travail » (hors de l'école) s'inscrit dans un débat public en temps de crise entre ceux qui voient arriver la « fin du travail » (Méda, 1998) et ceux qui en revendiquent la « centralité » (Dejours, 2003). Il est construit comme objet de recherche dans d'autres champs que celui de l'éducation, et dans le cadre de la formation professionnelle continue (Pastré, 2002). Son approche est caractérisée par une pluralité de théories mais toutes dépassent le modèle de l'action rationnelle. Sous l'influence du pragmatisme (Dewey, 1930) un rôle déterminant est attribué à l'expérience, à la « créativité de l'agir » (Joas, 1999) et le contexte est un « lien constitutif, et non pas seulement contingent, de l'agir humain » (*ibid.*, p. 170) : la situation est alors l'ensemble des interactions entre des personnes et de celles-ci avec des objets. Elle n'est plus seulement le cadre d'une action intentionnelle ; l'action est elle-même à l'origine de la définition d'intentions, la réflexivité se construit également dans le cours de l'action ; le caractère dialogique de la relation à la situation ouvre des voies pour la compréhension de « l'énigme du travail ». De plus, la structure narrative de l'expérience est mise au jour (Dewey, 1934).

Les résultats de travaux empiriques à partir de cette pluralité théorique (ergonomie de langue française, psychodynamique du travail, psychologie du travail, cognition, sociologie de l'activité, etc.) contribuent à modifier la compréhension du travail, à le sortir de l'évidence. Cela s'accompagne d'un changement de posture : désormais, comprendre le travail exige de se situer du côté de ceux qui travaillent.

17

De nouvelles façons d'envisager le travail en résultent qui, en les résumant à l'extrême dans le cadre de cet article, portent sur la dimension à la fois singulière et sociale du travail ; sur l'aspect situé et situante de l'activité (Astier, 2003) ; sur l'activité source éventuelle du développement psychologique et professionnel (Clot, 1999, 2004) ; sur la mobilisation de la subjectivité dans le travail ; sur le fait que l'activité excède le réalisé car elle contient aussi ce qui n'a pas été fait ; sur l'importance de la reconnaissance au travail, de la coordination (instituée, prescrite) et de la coopération (informelle, entre pairs) ; sur la construction de normes en relation avec les situations de travail ; sur l'attention portée au langage dans et sur le travail.

C'est désormais l'homme au travail qui importe. Une bascule s'opère : le centre d'intérêt devient le fait que le travail « cela marche », pourquoi et comment ? Désormais, le travail routinier est objet d'étude et pas seulement les dysfonctionnements et les innovations. En réintégrant la part d'ingéniosité mise dans le travail sans laquelle il n'existerait pas on sort de l'ère du soupçon. L'accent mis sur la singularité du travail, sur le fait qu'il ne peut se comprendre que « en contexte », met au premier rang la

question de l'organisation du travail et du facteur humain selon d'autres conceptions que les conceptions managériales.

À partir de la fin des années 1990 et surtout depuis le ^{XXI}^e siècle, ces approches gagnent l'éducation et, surtout, la question du travail des enseignants du secondaire devient un objet de recherche à part entière comme en témoignent l'abondance des publications françaises (cf. bibliographie).

Les enjeux du développement de telles recherches sont, pour les enseignants, la possibilité d'une réappropriation de leur propre activité; pour les décideurs, celle de concevoir des prescriptions en intégrant le rôle des enseignants pour son amélioration. Enjeux aussi pour la formation qui peut inclure une réflexion sur l'écart entre idéal et réel du travail avec l'objectif d'accroître le pouvoir d'agir des enseignants (Saujat, 2001); enjeux de santé enfin car si le travail c'est (éventuellement) la santé, il peut aussi rendre malade.

Conclusion

La professionnalisation aussi bien que la déprofessionnalisation (Maroy, 2006) actuellement observées ne peuvent améliorer la qualité du travail des enseignants quand le travail réel est occulté. Le débat autour de la professionnalisation s'est polarisé sur les moyens de transformer le travail des enseignants de l'extérieur (par la prescription, l'évaluation, la formation). Comme l'écrit Goodson: « La configuration mouvante des modèles et des théories du changement nous a fait rompre avec une croyance assurée dans la capacité des professionnels à générer des transformations de l'intérieur au profit d'une proclamation triomphaliste plébiscitant une réforme imposée de manière exogène. » (2003, p. 116).

L'émergence du travail et du concept d'activité a plutôt mis en avant la part d'autonomie indispensable à la qualité du travail et condition d'une professionnalité inscrite dans l'histoire d'un métier. Or, la professionnalisation a été le moyen aussi bien de justifier le renforcement de la compétence et de l'autonomie des enseignants que de favoriser de nouvelles formes de contrôle de leur activité (van Zanten, 2004), créant ainsi une situation paradoxale. De plus, les politiques internationales fondées sur la production de standards pour l'évaluation et la définition de « bonnes pratiques » peuvent dessaisir les professionnels de leur responsabilité propre en valorisant la logique instrumentale, celle du geste technique au détriment du geste professionnel.

La notion de professionnalité, dans la mesure où elle articule dimension collective et individuelle, histoire du métier et situation de travail, « dimension affective et éducative du métier » (Maroy, 2006, p. 138) ouvre d'autres pistes. En effet, elle permet d'envisager la professionnalisation comme le processus de construction d'une professionnalité nourrie de l'histoire des manières de faire et de son transfert intergénérationnel (Lenoir, Bouillet-Oudot, 2006). Dans le même temps se développe le souci du « développement professionnel » des enseignants. Deux notions qui, avec le concept d'activité, peuvent contribuer au débat scientifique (Barbier, Durand, 2003) et public au moment où le terme de métier est associé à la mise en cause d'un élément clé de la profession : le statut (4).

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants, analyse des pratiques et des situations pédagogiques*, Paris : PUF.
- ALTET M. (2000). « L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? », *Recherche et formation*, n° 35, p. 25-41.
- ASTIER P. (2003). « La fonction situante de l'activité : le cas d'une blanchisserie industrielle », *Recherche et formation*, n° 42, p. 75-85.
- BANCEL D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris : ministère de l'Éducation nationale.
- BARBIER J.-M., DURAND M. (2003). « L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? », *Recherche et formation*, n° 42, p. 99-117.
- BARRÈRE A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines*, Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER E., CHARLOT B., ROCHEX J.-Y. (1992). *Écoles et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : A. Colin.
- BEAUD S., WEBER F. (1992). « Des professeurs et leurs métiers face à la démocratisation des lycées », *Critiques sociales*, n° 3-4, p. 59-119.
- BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan.
- BOURDIEU P., ST MARTIN M. (1975). « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.1, n° 3, p. 68-93.
- BOURDONCLE R. (1993). « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 83-119.

4 - Voir le discours de Nicolas Sarkozy président de la République, le 20 septembre 2007, à propos de la fonction publique et la commission mise en place par le ministre de l'Éducation nationale à propos du métier enseignant.

- BOURRICAUD F. (1975). « Contre le sociologisme : une critique et des propositions », *Revue française de sociologie*, n° 16/supplément, p. 583-603.
- BRESSOUX P. (1994). « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, n° 108, p. 91-137.
- BRU M. (2002). « Les pratiques enseignantes comme objet de recherche », *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 63-73.
- BUCHER R., STRAUSS A. (1992). « La dynamique des professions », in A. Strauss, *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris : L'Harmattan, p. 67-86.
- CHAPOULIE J.-M. (1973). « Sur l'analyse sociologie de groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, vol. XIV, p. 86-114.
- CHAPOULIE J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris : Éd. de la MSH.
- CHATEL E., ROCHEX J.-Y., ROGER J.-L. (1994). *Le Métier d'enseignant du second degré et ses évolutions*, Paris : LASTES/INRP (rapport de recherche).
- CLOT Y. (1999). *Avec Vygotski*, Paris : La Dispute.
- CLOT Y. (2004). « Le travail entre fonctionnement et développement », *Bulletin de psychologie*, t. 57/1, n° 469, p.5-12.
- CROS F. (1993). *L'innovation à l'école : forces et illusions*, Paris : PUF.
- COULON A. (1988). « Ethnométhodologie et éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 82, p. 65-101.
- DEMAILLY L. (1985). « Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques », *Revue française de sociologie*, n° 26/1, p. 96-119.
- DEJOURS C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : critique des fondements de l'évaluation*, Paris : Éd. de l'INRA.
- DEROUE J.-L. (1992). *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris : A.-M. Métailié.
- DEWEY J. (2005). *Œuvres philosophiques*, tome 3 : « L'art comme expérience », Pau : Presses universitaires de Pau ; Tours : Farrago [1^{re} éd., 1934].
- DEWEY J. (1930). « Construction and Criticism », in J. Dewey (1988) *The Later Works of John Dewey*, Carbondale : University Press, vol. V, p. 127-143.
- DUBAR C. (2003). « Sociologie des groupes professionnels en France : un bilan prospectif », in P.-M. Menger (éd.), *Les professions et leurs catégories. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*, Paris : Éd. de la MSH, p. 51-60.
- DUBAR C., TRIPIER P. (1998). *La Sociologie des professions*, Paris : Armand Colin.
- DURAND M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris : PUF [1^{re} éd., 1996].
- DUBET F., MARTUCELLI D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Éd. du Seuil.
- DURU-BELLAT M., HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1992). *Sociologie de l'école*, Paris : A. Colin.

- GAGE N.-L. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*, New-York : Teachers College Press.
- GELIN D., RAYOU P., RIA L. (2007). *Devenir enseignant : parcours et formation*, Paris : A. Colin.
- GOODSON I. (2003). « Changements de l'éducation et processus historiques : une perspective internationale », *Éducation et Sociétés*, n° 11/1, p. 105-118.
- HAMON H., ROTMAN P. (1984). *Tant qu'il y aura des profs*, Paris : Seuil.
- HASSENFORDER J. (1972). *L'innovation dans l'enseignement*, Paris : Casterman.
- Haut conseil de l'Éducation (2006). *Avis du Haut conseil de l'Éducation sur le projet d'arrêté portant cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM*, Paris : HCE.
- HUBERMAN M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris : l'Harmattan.
- JOAS H. (1999). *La créativité de l'agir*, Paris : Éd. du Cerf.
- JORRO A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*, Issy-les-Moulineaux : ESF.
- LANG V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris : PUF.
- LANG V. (2005). « La profession enseignante en France : permanence et éclatement », in C. Lessard et M. Tardif (dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles : De Boeck.
- LANTHEAUME F. (2006). « Souffrance au travail des enseignants et contexte de travail : être en difficulté, avoir des difficultés », *INDIRECT Les clés de la gestion scolaire*, n° 4, p. 7-21.
- LANTHEAUME F. (dir.), BESSETTE-HOLLAND F., COSTE S. (2008, à paraître). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail*, Lyon : INRP.
- LÉGER A. (1983). *Enseignants du secondaire*, Préface de V. Isambert-Jamati, Paris : PUF.
- LÉGER A. (1985). « Être social et positions socio-politiques des professeurs », in Collectif, *Classes et catégories sociales : aspects de la recherche*, Roubaix : Edires, p. 199-206.
- LENOIR Y., BOUILLIER-ODOT M.-H. (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Laval : Presses universitaires de Laval.
- LORTIE D.C. (1975). *School Teacher : a Sociology Study*, Chicago : University of Chicago Press.
- MARCEL J.-F. et al. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles : De Boeck.
- MAROY C. (2006). « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 111-142.
- MÉDA D. (1998). *Le travail : une valeur en voie de disparition*, Paris : Flammarion.
- MENGER P.-M. (éd.) (2003). *Les professions et leurs catégories. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*, Paris : Éd. de la MSH.

- PASTRÉ P. (2002). « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 9-17.
- PRATTE R., RURY J.-L. (1991). « Teachers, Professionalism and Craft », *Teachers College Record*, vol. 93, n° 1. p. 59-72.
- PERRENOUD P., MONTANDON C. (1988). *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne: Réalités sociales.
- RANJARD P. (1984). *Les enseignants persécutés*, Paris: R. Jauze.
- ROBERT A., TERRAL H. (2000). *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris: PUF.
- ROGER J.-L. (2007). *Refaire son métier: essais de clinique de l'activité*, Ramonville Saint-Agne: Érès.
- RUBIN L. J. (1985). *Artistry in Teaching*, New-York: Random House.
- SAUJAT F. (2001). « Co-analyse du travail et développement de l'expérience: du travail du chacun au travail de tous et retour », *Éducation permanente*, n° 146, 1, p. 87-98
- SAUJAT F. (2004). « « L'auto confrontation croisée » comme milieu de travail sur l'activité enseignante », in J.-M. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris: L'Harmattan.
- VANDENBERGHE R. (1986). « Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 75, p. 17-26.
- VAN ZANTEN A. (dir.) (2000). *L'école, l'état des savoirs*, Paris: La Découverte.
- VAN ZANTEN A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris: PUF.
- VINCENT G. et al. (1967). *Les professeurs du second degré: contribution à l'étude du corps enseignant*, Paris: A. Colin.
- WAKE R. A., MARBEAU V., PETERSON A. D. C. (1979). *L'innovation dans l'enseignement secondaire en Europe*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- WISSOT J. (1979). « Teaching as an Art form? », *The Educational Forum*, vol. 3, n° 1, p. 265-278.
- WOODS P. (1984). *Classrooms and Staffrooms: the Sociology of Teachers and Teaching*, Milton Keynes: Open University Press.
- WOODS P. (1990). *L'ethnographie de l'école*, Paris: A. Colin.